

Waldemar Nowak

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Bydgoszczy

„Kultura i wykształcenie, jeśli mają być
realne i skuteczne, pozostają w związku
z krwią i ziemią, z rasą i narodowością,
z przeznaczeniem i historyczną pozycją”

Ernst Krieck

SZKOŁA TOTALITARNA*

E. Goffman skonstatował, że celem działania instytucji totalnych jest przymusowe przekształcanie osobowości, jest resocjalizacja „rozumiana jako restytucja działania mechanizmów samoregulujących u podwładnych tak, aby z własnej woli chcieli postępować zgodnie z normami układu społecznego [...]”¹. Uważał przy tym, że nie istnieje mechanizm trwałej resocjalizacji. Wyjątkiem są – według niego – instytucje religijne. Pozostałe są nieskuteczne. Teoria szkoły totalitarnej, autorstwa E. Kriecka, jej empiryczna skuteczność, wykazała jednak, że instytucje edukacyjne mogą indoktrynować permanentnie, trwale i złowieszczo².

Istotą teorii Kriecka jest bezwzględna krytyka szkoły liberalnej i wynikająca z niej koncepcja „ograniczonego kształcenia”. Pisze on: „Każdy organizm społeczny, każdy ustrój życiowy posiada pewien zasób dóbr duchowych, które odpowiadają jego charakterowi, jego przeznaczeniu, jego potrzebom i zadaniu,

* Artykuł nawiązuje do tekstu zamieszczonego w Rocznikach Socjologii Rodziny 1997, t. X, traktującego o wychowaniu totalitarnym autorstwa Ernsta Kriecka. W moim przekonaniu koncepcja Kriecka nie ma wyłącznie wymiaru historycznego i wymaga współczesnego przywołania.

¹ E. Goffman, Charakterystyka instytucji totalnych, [W:] „Lektury Studenckie” 1989, z. 4-5-6, s. 19.

² Zob. E. Krieck: Wychowanie narodowo-polityczne. Przeł. O. Wawrzukowicz. Wstęp A. Ryniewicz, Lwów – Warszawa (b.r.w.). Biblioteka. Dział Pedagogiczny. T. 32. Pod red. Z. Ziembiewicza.

które kształtują i urabiają wewnętrznie jego człowieczeństwo”³. Wartości duchowe są podstawą światopoglądu. Człowiek bowiem konstruuje swój stan wewnętrzny przez przyjęcie wartości ogółu zindywidualizowania ich oraz oddanie ogółowi jako wspólne dobro. Elementy kształcenia organicznego są następujące: kształcenie funkcjonalne, kształcenie szkolne, samokształcenie oraz część wieńcząca – samokształcenie się⁴. Kształcenie organiczne jest częścią kultury niemieckiej. Nie można jej oddzielać „od każdorazowej sytuacji, od historycznej chwili, od zawodu i gospodarstwa, od państwa i narodu, któremu wspólnemu wpływowi podlegają z konieczności również twórcze siły religii, sztuki i nauki; one to dają wyraz realnym siłom, które nami kierują, one ucieleśniają je w obrazie i symbolu, w pojęciach i świadomości”⁵. Rola kultury jest więc wiodąca w niemieckiej filozofii edukacji totalnej.

Pełne wykształcenie jest organiczną jednością, składającą się ze strony teoretycznej i praktycznej. Ma to zapobiec rozpadnięciu się wykształcenia na „wiedzę i rzeczywistość”, na „wykształcenie i życie”. Przy czym płynące ze szkoły wykształcenie jest kierowane do korporacyjnej i warstwowej budowy narodu i społeczeństwa: „Naród niemiecki jeszcze dzisiaj posiada – szczególnie – wśród włościństwa – warstwę prymitywnej i związanej z ziemią ludzkości, która stanowi rodzaj zbiornika i źródła narodowej siły. [...] Temu środowisku odpowiada tajemnicza postawa, mistyczno-magiczny światopogląd, który żywo przejawia się jeszcze obecnie w wiejskich obrzędach i zwyczajach, w wierzeniach i zapatrywaniach prawdziwego chłopa. Tak samo człowiek kulturalny, człowiek wykształcony pozostaje aż nazbyt głęboko związany z warstwą tajemniczą, z matką ziemią, o ile nie chce stać się pozbawioną treścią i kością inteligencją, która potrafi tylko rozkładać i niszczyć”⁶. Stąd wypływa istota i etapy kształcenia odpowiadające periodyce rozwoju kultury, narodu i społeczeństwa: „budowa kształcenia się nosi w sobie historycznie powstałe uwarstwienie, przyswojone w indywidualny sposób”⁷. E. Krieck mocno podkreśla, że organiczne wykształcenie jest zawsze wykształceniem narodowym. Jest to oś konstruowania historii narodu, charakteru narodowego oraz indywidualnego i zbiorowego światopoglądu. Szkoła, wedle Kriecka, musi być głęboko osadzona w życiu narodu, nie może być „ciałem obcym”, oderwanym od rasy, religii i rodziny. Winna jednakże przekazywać te wielkie dobra i wartości, których nie „daje życie codzienne”, a które są zapisane w „micie szczepowym”, w magii i misji, w losie, przeznaczeniu narodu niemieckiego. Tkwi ono w treści i formie

³ Tamże, s. 150.

⁴ Tamże, s. 151.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 154. Por. koncepcja ideologii volkistowskiej przedstawiona w pracy G.L. Mosse: *Kryzys ideologii niemieckiej. Rodowód intelektualny Trzeciej Rzeszy*. Tłum. T. Ewert, Warszawa 1972.

⁷ Tamże, s. 155.

niemieckiej kultury, która jest efektem wzajemnego przeniknięcia starożytności i chrześcijaństwa. Tworzą one „sztywny i mechaniczny dualizm”⁸. Ponadto każde z nich produkuje swoiste dla siebie dogmaty, wspierane przez kościelne i świeckie elity. Podporządkowały one sobie szkoły, lansując kształcenie i wychowanie. Ich filozoficzną podbudowę dali Kant, Fichte, Hegel, faworyzujący człowieka rozumnego i kulturalnego. Dla Kriecka jest nie do przyjęcia fakt, że niemiecka koncepcja oświaty była zbudowana na pochodzących od Rousseau liberalnych prawach wolności i liberalnej doktrynie antropologicznej. Proponuje Krieck powrót do systemu karności prusko-niemieckiego wojska, który kwestionuje idealistyczną i neohumanistyczną, a także formalistyczną, koncepcję edukacji. Píše Krieck: „W tym duchu formalistycznym, subiektywistycznym i indywidualistycznym było również hasło reformy szkolnej ostatnich dziesiętników lat”.

Powoływanie się szczególnie na Rousseau i wiek XVIII wskazywało, że „reforma szkolna dążyła do tego, by racjonalno-formalistyczny pierwiastek nareszcie radykalnie przeprowadzić i w całej pełni zastosować: szukano metody najwyższej możliwości rozwoju samorządności, samodzielności i samorozwoju, metody, która była określona nie przez treść, nie przez cel obiektywny i wiążący autorytet, ale tylko w zasadzie przez skłonności tkwiące w jednostce, które miała ustalać psychologia. Wreszcie troszczono się również mało o pozytywny cel tego rozwoju, jako sens życia i zadanie ogólne społeczeństwa: widziano człowieka jako jednostkę”⁹. Według Kriecka była to „(...) pedagogiczna próba, by doprowadzić niemiecki naród do trwałego poddaństwa wobec Zachodu”¹⁰. Subiektywna reforma szkolna zniszczyła również kulturę niemiecką. Stąd rewolucja niemiecka musi „przetopić to, co jest, aby przyszłe trwałe wartości, odpowiadające sobie i charakterom narodu, wypracować w czystej formie i stworzyć dla nich nowe formy bytu”¹¹. Doprowadzi to do tego, że „(...) nie będzie już więcej żadnego świata duchowego istniejącego tylko dla siebie, żadnej wystarczającej idealności z jej abstrakcyjnymi wartościami prawdy, piękna i dobra. Nie będzie już więcej żadnej autonomicznej indywidualności: światopogląd i okres indywidualizmu i racjonalizmu, jak również kolektywizmu masowego, skończył się”¹². Pojawi się natomiast „organiczny naród”, zwarta, jednomyślna zbiorowość, kierowana przez osobistości kierownicze, odwołujące się do autorytatywnych wartości, historycznych celów i wspólnych zadań. Nowy ruch kulturalny i oświatowy musi – zdaniem Kriecka – podjąć

⁸ Tamże, s. 159. Por. G.L. Mosse, op.cit.

⁹ Tamże, s. 166. W amerykańskiej literaturze przedmiotu uważa się Rousseau za ojca amerykańskiej pedagogiki. Zob. J. Petry-Mroczkowska: Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne. „Znak” 1993, nr 9, s. 58.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 167.

¹² Tamże, s. 167-168.

„walkę z niszczącym działaniem liberalizmu kulturalnego, przede wszystkim przeciw świadomości antyniemieckiej, osłabiającym charakter narodu i wyczerpującym siły literatom wszelkiego rodzaju i bazarom kulturalnym żydowskiego typu”¹³. Antysemityzm rewolucji kulturalnej i oświatowej jest tu mocno akcentowany.

Według Kriecka reforma oświaty powinna w pierwszym rządzie objąć nauczycieli, którzy „przedstawiają ostatnią twierdzę oporu przeciw ruchowi narodowo-rewolucyjnemu, przeciw narodowej konieczności życiowej”¹⁴. Krieck obarcza winą i odpowiedzialnością nauczycieli, a także młodzież, podpory liberalno-demokratycznego systemu, za upadek niemieckiej kultury i oświaty. Dlatego narodowy socjalizm musi powołać młodzież i nauczycieli w stan karnej postawy i pracy, w stan tresury. Jej efektem będą nowi niemieccy ludzie, specjalnie wykształceni, wierni idei germańskiej, nowej historii, kierownictwu i autorytetowi. Stworzą oni nowy naród i państwo totalne. Powoła ono szkołę totalną, w której proces nauczania i wychowania przeniknie całego człowieka, „(...) i doprowadzi go do zgodności z narodową wspólnotą życiową, z ustrojem życia i istniejącym zadaniem: to jest przeobrażenie narodowego obrazu świata”¹⁵. System edukacji ma ukształtować członka narodu, odznaczającego się wartościami narodowymi i rasowymi. Owe wartości są czynnikami selekcyjnymi, które pozwalają poszczególnym przedstawicielom narodu dostać się do warsty wybranej oraz do jej kierownictwa. Czynnikiem selekcyjnym są również „naturalne, socjalne i historyczne warunki swego wasnego życia”¹⁶. Są to elementy ukrytej reprodukcji społecznej. Rekonstruuja one dotychczasową strukturę społeczną, ale też stwarzają warunki do napływu „świeżej krwi” wspierającej rewolucję niemiecką, w wyniku której wyodrębnią się nowe elity władzy.

Nowa niemiecka szkoła ma się do końca rozprawić z czystym subiektywizmem, psychologizmem i formalizmem. Czytamy u Kriecka: „Psychologicznie stwierdzone skłonności jednostki i psychologicznie uzasadnione metody, które skłonności te często formalistycznie wydobywają, rozwinąć w wolną i z wszelkiego przymusu wyzwoloną dziedzinę dokoła jednostki – a więc wysnuwać cały świat z własnego wnętrza – oto jest zasadnicza fikcja wszelkiej subiektywnej i formalistycznej reformy. Skończyła się też ona na niczym”¹⁷. Nowa reforma

¹³ Tamże, s. 170. Por. G.L. Mosse, op.cit.

¹⁴ Tamże, s. 171.

¹⁵ Tamże, s. 175. J. Szacki dobrze objaśnił znaczenie „Staatsnation” i „etnosu” dla Niemców, jedności ich „duszy” i „historii”. Zob. J. Szacki: O narodzie i nacjonalizmie. „Znak” 1997, nr 3, s. 20-23.

¹⁶ Tamże, s. 176. Por. rolę wychowania i nauczania w procesie reprodukcji społeczeństwa wschodnoniemieckiego w napisanej z pozycji marksistowskiej książce A. Meiera. Zob. A. Meier: Socjologia wychowania. Tłum. J. Olesiak. Warszawa 1982, s. 38-48. (Podrozdz. Wychowanie jako ogólnospołeczna funkcja procesu reprodukcji).

¹⁷ Tamże, s. 177.

miała za zadanie wykształcić „człowieka prawdziwie narodowego”, związanego ze zdobytym terenem życia. Dokona ona przy tym gruntownego uproszczenia struktury oświaty, zlikwiduje wielość rodzajów szkół, programów nauczania, celów, metod i zadań. Zrezygnuje z „naukowości” i „przerostu estetycznego” na rzecz „autorytatywnych wartości i celów”, a także „organicznego obrazu świata i organicznego porządku narodowego”. Reforma narodowosocjalistyczna miała się odwołać do młodzieżowego hasła: „przewyciężenia szkoły”, do rozsadzenia jej starych struktur, zreformowania mentalności szkolnej, do uczynienia ze szkoły „życiowej wspólnoty” młodzieży. Wspólnoty zawłaszczanej przez doktrynę narodowosocjalistyczną, narzucającą totalitarny model szkoły i edukacji. Jej dawnym wzorem były wiejskie zakłady wychowawcze (Landerziehungsheime) i wolne gminy szkolne (Freie Schulgemeinden). Powstały one w wyniku buntu młodzieży przeciw „miejskomieszczańskim formom życia”, przeciw „tradycyjalnym i zdeprawowanym związkom życiowym”¹⁸.

Krieck uważa, iż należy skorzystać z inspiracji Rousseau i Fichtego, aby następnie dokonać zwrotu według scenariusza nazistowskiej ideologii¹⁹. Według niej „szkoła ze swym specjalnym zadaniem kształcenia stoi pośrodku między ustrojami i rzeczywistościami życiowymi. Zadaniem narodowej reformy szkolnej w tej sytuacji będzie więc stworzenie rozsądnej jednolitości kształcących i powstającej rzeczywistości oraz przygotowany sposób zastosowania się do niej. Jeśli rewolucji uda się stopić części i przeciwieństwa w narodową całość, w świadomość narzuconej przez los wzajemnej przynależności do siebie, zjednoczyć w organizm narodu w jego socjalnym i politycznym ustroju, to przez to dany będzie równocześnie organiczny światopogląd, jako prawo kształcenia się, a totalne wychowanie, spełnione przez członków korporacji, otrzyma jedność kierunku i celu we współdziałaniu. W ten sposób powstaje organiczny byt i stały rozwój”²⁰. Reforma szkoły musi odbyć się według przepisów totalnego państwa i jego wymagań. To państwo ustala relację między wykształceniem ogólnym a zawodowym. Zawód określa miejsce w strukturze społecznej, determinuje status, pozycję społeczną, partycypację w kulturze. Wykształcenie zawodowe jest wykształceniem narodowym, również klasowym i wyznaniowym; jest konsekwentne i realne. Zawiera w sobie całościowy obraz świata (obowiązującą ideologię), oraz narodu i państwa, jego gospodarki i instytucji. Filozofia i program wykształcenia zawodowego związane są „z rzeczywistościami i użytecznościami niższej sfery życia”²¹.

¹⁸ G.L. Mosse podkreślał znaczącą rolę rebelii młodzieży w ideologii i polityce narodowosocjalistycznej. Uważał faszyzm za bunt młodego pokolenia zręcznie wykorzystany przez przywódców ruchu totalitarnego. Zob. G.Z. Mosse, op.cit.

¹⁹ Por. Długi cień Oświecenia. Rozmowa z B. Baczko. „Polityka” 1996 nr 51.

²⁰ E. Krieck, op. cit., s. 183.

²¹ Tamże, s. 186. Por. A. Meier: Socjologia wychowania, op.cit., s. 130-158. (Podrozdział: Społeczno-ekonomiczne funkcje systemu edukacji).

Ogromną rolę w tworzeniu nowego modelu edukacji odgrywa kreowanie nowej kultury. Odbywa się to poprzez negowanie i rozbicie starego porządku kulturowego oraz przez wezwanie poetów i artystów, uczonych i filozofów „(...) by zeszedli ze swego oderwanego, zamkniętego w sobie bytu i ze swego idealnego świata złudy do narodowej rzeczywistości wraz z jej walkami i dolegliwościami, jej troskami i zadaniami (...)”²². Twórcy powinni wytłumaczyć się narodowi i rewolucji ze swej przeszłości, z nieobecności w ruchu narodowosocjalistycznym. Objąć, dlaczego „trzymali się z daleka z rzekomą dystynkcją, ciągle byli zapatrzeni w fałszywym kierunku, a mianowicie w próżnię swych liberalizmów, autonomii i idealizmów, jakiegoś wyższego świata, samego dla siebie, pod hasłem którego miały się rozwijać kultura i wykształcenie”²³. W dalszym ciągu ludzie kultury tworzą oderwane od rzeczywistości idee. Przedstawiają je w sali koncertowej, teatrze, wystawach, muzeach. W dalszym ciągu „codzienny zalew aż do oglupienia muzyką, oświatą, i kulturą przez radio, nie zbliża tych sił do życia i nie czyni ich bardziej rozstrzygającymi w tworzeniu się narodu”²⁴.

Kreatorzy kultury powinni powrócić do muzyki i sztuki germańskiej, narodowej: „Droga do kultury narodowej i wykształcenia otwiera się wraz z radykalnym zburzeniem wyższego świata idealności, humanitarności i wszelkich wyższych wartości wykształcenia i kultury”²⁵. I dalej: „Przedstawiciele kultury przywłaszczyli sobie tylko i wykorzystali roszczenia hierarchii, która opierała swe znaczenie na jakimś wyższym świecie objawienia: nauczyciele, filozofowie, ludzie nauki i sztuki karmią się roszczeniami do wartości głoszonych przez kapłanów podnosząc, podobnie jak oni, swą działalność do znaczenia wyższego świata i osłaniając ją zrozumiałą tylko dla nich tajemniczą mową”²⁶.

Krieck sądzi, że nie ma podziału organizmu kulturowego na świat wyższy i niższy. Kultura jest całością, składającą się z różnorodnych części. Ich hierarchię określa historia i przeznaczenie narodu niemieckiego, a także konstruktorzy i realizatorzy idei narodowosocjalistycznej. Jej kierownictwo „wstępuje na czas wypełniania tego zadania na najwyższy szczyt narodowej hierarchii stopni i wartości”²⁷. To właśnie kierownictwo wyznacza ideologię i „budowę” kultury i wykształcenia. Nie będą one bezprzedmiotową „grą wirtuozowską”, pozbawioną treści, zadania i autorytetu. To właśnie autorytet wyznacza treści i cele. Wyrastają one z narodowego charakteru, wartości rasowych, starogermańskiej kultury, a ich konsekwencją jest nowa polityka. Nadchodzącym rozdziałem historii niemieckiej będzie kierować polityka;

²² Tamże, s. 188.

²³ Tamże, s. 189.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 191.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 192.

państwo narodowe, powstające z ruchu narodowo-rewolucyjnego, staje się panem i mistrzem kultury narodu oraz kształcenia członków narodu”²⁸. Stąd państwo narodowe staje się naczelnym wychowawcą społeczeństwa. Jest generalnym autorytetem dla kultury, oświaty i szkoły: „(...) ma ono prawo otaczać opieką to, co odpowiada autorytatywnym wartościom i celom, a tłumić to, co byłoby przeszkodą i zgubnym dla wychowania i wykształcenia, a także szkodliwym dla organizmu narodowego. Temu prawu podporządkowuje ono również twórczą działalność szkół publicznych”²⁹. Krieck na poparcie swej tezy przywołuje funkcjonowanie państwa ateńskiego, kościoła chrześcijańskiego oraz państwa pruskiego.

Warto przytoczyć również uwagi Kriecka dotyczące doboru materiału i sposobów kształcenia. Są one wynikiem wyselekcjonowanych „wspólnych dóbr duchowych” i odpowiedniego obrazu świata. Nauczanie i kształcenie polega na ich „wszczepianiu” dzieciom i młodzieży. Są one „częścią”, przedmiotem, które muszą ulec „całości”, tj. państwu: „Każda jednostka stoi na oznaczonym miejscu i jest z góry przeznaczona na członka społeczeństwa, jako stojąca na pewnym miejscu. Każdy człowiek jest postawiony pomiędzy istniejącą sytuacją a włożonymi nań zadaniami: w tej rozpiętości dokonywa się jego tworzenie i kształcenie, urabia się jego pogląd na świat, jego kierunek życia i postawa. Według tego prawa tworzenia się należy także wybrać materiał oświatowy, ułożyć plan nauczania, tok nauki i pracę oświatową szkoły. Materiał kształcący szkoły publicznej powinien w tym znaczeniu mieć charakter czegoś obowiązującego i wiążącego dla uczniów. To jest zasada jego wyboru, jego kształtowania się i przekazywania”³⁰. Tak powstaje, wedle Kriecka, „wspólny obraz świata”, tworzy się „jednakowy światopogląd”, spajający naród w „duchowy związek” i „świadomą wspólnotę”. Powyższy zabieg unicestwia „zasadę anarchii w kulturze i oświacie”, niszczy „pustkę tzw. wolności indywidualnej i humanizm likwiduje ulubione swobodne rozmowy nauczające”. Nie może być miejsca w książkach i czasopismach pedagogicznych dla „takich destrukcyjnych i wodnistych, bezsensownych i bezcelowych bredni”. Dla nich „szkoda papieru i farby drukarskiej”³¹. Wzory to narodowo-socjalistyczne dzieła Bismarcka, Moltkego, Clausewitza, Fryderyka II, Steina, Arndta, Jahna. To są także wzory osobowości dla młodych Niemców, do której dochodzi się „(...) rozwijając zdolności tylko przez oddawanie się czemuś wyższemu, przez podporządkowanie się pewnemu autorytetowi, przez pracę,

²⁸ Tamże, s. 193. Por. A. Meier, op.cit., s. 158 - 187. (Podrozdz. Funkcja polityczna systemu oświaty i wychowania; Funkcja kulturalna systemu oświaty i wychowania).

²⁹ Tamże, s. 194. Por. rolę państwa we współczesnych systemach edukacyjnych ujawnioną przez P. Bourdieu. Zob. M. Jacyno: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej. Pierre’a Bourdieu*. Warszawa 1997, s. 113 - 115.

³⁰ Tamże, s. 197.

³¹ Tamże, s. 198.

walkę i wykazywanie swej wartości wobec spotykanych rzeczywistości, dorażanie do nałożonego przez los zadania”³². Instrumentalizm kształcenia, jego autorytaryzm jest tu nie skrywana, a wręcz lansowana filozofią kształcenia. W szkole – jak postuluje Krieck – nie ma miejsca na realizację prywatnych pomysłów, szkoła nie jest także po to, „by troszczyć się o erotyczne i seksualne życie ucznia z punktu widzenia modnej erotyki i dogmatyki seksualnej”³³.

Powyższe problemy zostały jednoznacznie krytycznie i dezawuujująco ocenione. „Kwestie płciowe”, „kwestie wieku dojrzewania” nie mogą być przedmiotem debat w szkole i instytucjach oświatowych: „Modne w literaturze i szkole grzebanie się w cierpieniach wieku dojrzewania, to wynoszenie spraw najbardziej osobistych na rynek i ulicę, nie działa zbawczo i budująco, lecz dopomaga tylko do zupełnego zwyrodnienia. Sprawa rozwoju płciowego jest to zadanie, które każde dorastające pokolenie musiało samo dla siebie rozwiązywać bez robienia z tego mody literackiej, reformy szkolnej i sprawy wynoszonej na forum publiczne. Zresztą działalność związku młodzieży, który w życiu swoich członków ma nadać ciężar i styl, razem z rzeczywistą szkołą pracy dopomoże młodemu człowiekowi łatwiej pokonać te trudności, kierując go ku wielkim historycznym zadaniom, niż to potrafiły psychoanaliza i mody literackie, które doprowadzały tylko do tarzania się w bagnie, bo nastawione na podniecanie i zadowolenie podniecenia, spychały młodego człowieka coraz głębiej tam, skąd miały go wewnętrznie podźwignąć”³⁴. Znamienna i warta podkreślenia jest gwałtowna niechęć do spraw erotycznych, seksualnych, a z drugiej strony urzędowe powołanie „rasowych domów prokreacyjnych”. Ważną sprawą jest również niechęć do psychoanalizy, którą manifestowały także inne systemy autorytarne i totalitarne. Mówiąc w uproszczeniu, psychoanaliza zajmowała się dzieckiem, rodziną i wychowaniem. Nazizm zawłaszczył je do własnych celów ideologicznych i politycznych. Psychoanaliza tropiła i ujawniała zagadkę seksualności, wnętrza człowieka, psychiki ludzkiej. Była swoistą teorią emancypacji, wyzwolenia, szukała etiologii mitów, iluzji i symboli. Chciała racjonalizować postawy. Zastosowała głębię analityczną i mistrzostwo podejrzeń. Faszyzm bał się przenikliwości psychoanalitycznej, kulturował stare i wytwarzał nowe symbole, mity i mistyfikacje. Lękał się o wpływ na społeczeństwo niemieckie freudowskiej teorii relacji między ojcem a synem. Pozycja Führera mogłaby ulec, w mniemaniu faszystów, całkowitemu zakwestionowaniu. Wreszcie narodowy socjalizm był typem rewolucji zniewalającej. Rewolucyjne i emancypacyjne zabiegi psychoanalizy mogły odkryć oszustwa i zakłamanie faszyzmu³⁵.

³² Tamże, s. 200.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 201.

³⁵ Por. T. Mann: Die Stellung Freuds in der modernen Geistesgeschichte. [W:] Gesammelte Werke. Berlin 1955.

Na miejsce szkoły „swobodnych rozmów nauczających” Krieck postuluje „rzetelną szkołę pracy”. Jej fundamentem programowym, merytorycznym jest „organiczny światopogląd”: „To jest rozstrzygająca zasada dla kształcenia, dla planów i toku nauk w szkole”³⁶. Przy czym naukowe treści należy przekształcać i przystosować do „praktycznych potrzeb narodowo-politycznego wykształcenia”, rugującego „czyste ideały wykształcenia” oraz „estetyczne wychowanie rodzaju ludzkiego”. Jednostki nauczania narodowo-politycznego mają chwycić „fakty życiowe w ich tarciach pomiędzy daną rzeczywistością i zadaniem, między tym, co powinno być, a tym co jest; nauka powinna fakty życiowe rozewrzeć pod kątem widzenia możliwie wielu wymiarów i wyrobić przez to w nich jasny obraz i sąd zgodny z ich znaczeniem pod względem sensu i wzajemnych związków”³⁷. I dalej: „nauka na organicznie nawiązać do tego, co uczeń z dotychczasowego rozwoju ze swego otoczenia przynosi z sobą z nabytych już własności pod względem światopoglądu, doświadczenia i przeżyć, aby potem przez organiczne wbudowanie nauczonych wartości kształcących jednostek zadań życiowych rozszerzyć światopogląd stopień po stopniu, aż ten wzniesie się do typu i wysokości na rodzaj i poziom, którego wymaga dana sytuacja kulturalna i stopień kultury”³⁸. Te ostatnie rozumiane są jako określony „pogląd na świat”, wynikający z „położenia narodowego”, „niemieckiego terenu życia”, „niemieckich związków życiowych” oraz z „niemieckiego obrazu świata”.

W związku z powyższym Krieck konstruuje zasady nauczania. Pierwsza – postuluje połączenie indywidualnego obrazu świata ucznia z narodowym ujęciem rzeczywistości. Druga – określa stałe, autorytatywne cele, wartości, prawa, które ustala naród i państwo. Trzecia – nakazuje dopasowanie programów, planów do poziomu psychologicznego i pedagogicznego uczniów. W czwartej jest zawarte żądanie, wedle którego szkoła „zawiera ścisły związek z zewnętrznym życiem”. Piąta – dotyczy wtłoczenia ideologii i polityki narodowosocjalistycznej, nazistowskiej do szkoły: „Jest to przeżyty przesąd wyświechtanego idealizmu, pochodzący z rzekomo wyższego świata ducha, który żąda, by szkoła żyła sama dla siebie na cichej, odrębnej wyspie, z dala od dnia powszedniego i jego przejawów, z dala przede wszystkim od wszelkiej polityki. Od ruchu narodowo-rewolucyjnego i od wychodzącej z niego polityki zależy przyszłość Niemiec; nad tą niemiecką przyszłością ma również pracować i kształcenie, przez co w nią zwycięsko przeniknie pierwiastek rewolucyjny i wprowadzi nowy system”³⁹. Szkoła – zdaniem Kriecka – ma tkwić w polityce,

³⁶ E. Krieck, op.cit., s. 206.

³⁷ Tamże, s. 207.

³⁸ Tamże, s. 208.

³⁹ Tamże, s. 212. Por. A. Meier, op.cit., s. 22-54. (Podrozdz. Wychowanie jako komponent społecznej praktyki. Wychowanie jako funkcja nadbudowy społecznej. Ustanawianie celów jako proces społeczny).

przez co wzmocni system polityczny i partyjny. W szóstej zasadzie raz jeszcze staje sprawa przyjęcia przez jednostkę narodowego, wspólnego obrazu świata. W siódmej – została podjęta kwestia kształcenia organicznego, które wyklucza encyklopedyzm dydaktyczny i wszystkoizm naukowy. W ósmej nawiązuje Krieck do ogólnej filozofii dydaktycznej, która nie powinna być wyrazem przejściowych mód, lecz musi przekazywać „dziejotwórcze napięcia w narodzie”, sprzeczności pomiędzy tym, co się dzieje, a tym, co powinno się dziać”. Kształcenie ma być drogowskazem dla narodu. Konkretyzacją zasady powyższej jest przykazanie dziewiąte. Odwołuje się ono do historii Niemiec, zwłaszcza historii Renu i Prus wschodnich. Tu leży przeszłość i przyszłość narodu niemieckiego. W zasadzie dziesiątej Krieck nawołuje do rekonstrukcji współczesnej dydaktyki czerpiącej treści ze „społecznych wydarzeń i zagadnień”. Zasada jedenasta dotyczy kwestii „pielęgnowania języka niemieckiego i wychowywania przez język”, Jego generalne zadanie to dyscyplinowanie myślenia i charakteru. W zasadzie dwunastej Krieck dokonuje podsumowania powyższych przedstawionych zasad oraz określa fundamentalne zadania niemieckiej szkoły. Oto one: 1) znajomość niemieckości, 2) wpojenie obrazu niemieckiego terenu życia „od strony przyrodzonej, rasowej, historycznej, kulturalnej, społecznej i politycznej”⁴⁰. Wreszcie ostatnia, trzynasta zasada podnosi problem wyznaczenia metody nauczania. Jest nią metoda kolektywna, która wykluczy metodę indywidualizującą, rozbijającą klasę szkolną na „sumę pojedynczych uczniów, by każdego z nich traktować podług jego odrębności wśród kolektywu”⁴¹. Metoda kolektywna doprowadzi poprzez wspólną pracę, dyscyplinę do „wewnętrznej wspólnoty, do duchowej spójni”⁴².

Dla realizacji powyżej sformułowanych zadań, zasad i metod, należy, według Kriecka, zmienić dotychczasową organizację szkolnictwa. Wyznaczy ją zasada przewodnia wynikająca z ruchu rewolucyjnego. Najpierw należy znieść istniejącą zasadę szkoły różnowyznaniowej, będącej pozostałością epoki Oświecenia. Szkoły różnowyznaniowe rozdzielają naród. Szkoły jednowyznaniowe scalą społeczeństwo. Na terenach katolickich będą katolickie, natomiast na terenach ewangelickich – ewangelickie.

Zwierzchnikiem oświaty i szkoły Krieck uczynił państwo totalne, które „określa oś i cel pracy oświatowej, czuwa nad utrzymaniem kierunku i ogólnego poziomu działalności”⁴³. Ponieważ państwo ma strukturę korporacyjną, takąż też musi mieć organizacja oświaty. Mają na nią wpływ gmina polityczna, kościół, związki gospodarcze, zawodowe. Krieck pozbawia autonomii i wpły-

⁴⁰ Tamże, s. 215.

⁴¹ Tamże, s. 216.

⁴² Tamże. Por. A. Meier, op.cit. (Podrozdz. Funkcja polityczna systemu oświaty i wychowania; Struktura grupowa w systemie oświaty i wychowania: Kolektywy pedagogiczne i uczniowskie).

⁴³ Tamże, s. 218.

wu zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców: „Cel szkoły wytknięty jest nie od strony dziecka, lecz przez naród i przez potrzeby jego członków, a więc zaspokojenie tych potrzeb może nastąpić tylko z istniejących dóbr kultury, wobec czego ani dzieci, które się mają uczyć w szkole, a nie decydować i rządzić, ani też rodzice nie są bez zastrzeżeń fachowcami, ani też nie mają dostatecznej kompetencji”⁴⁴. Szkoła winna opierać się na strukturze korporacyjnej. W związku z tym „należy stworzyć dla szkoły narodowej własną formę, która łączy autorytatywne kierownictwo z koleżeńskim kształtowaniem woli, czyli z samorządem korporacyjnym”. Zadaniem tak pojętej szkoły jest walka z „urojeniami humanizmu”, z „płytką encyklopedycznością”, z „jałowym wykształceniem ogólnym”. Szkoła musi ściśle współpracować ze związkami młodzieżowymi, które w dużej mierze przejmują od niej „ćwiczenia cielesne i artystyczne”. Trzon wykształcenia stanowi „niemiecka nauka o kraju i narodzie”⁴⁵. Ona jest jądrem kształcenia organicznego, którego istota to: „jedność z mnogości, wielostronność i różnorodność w całości”⁴⁶. Uzupełnieniem trzonu niemieckiego kształcenia są „kursy specjalne”, które rozszerzają i rozbudowują narodowy pogląd na świat.

Ernsta Kriecka filozofia pedagogiczna jest znakomitym przykładem zuchwałego zawłaszczania europejskiej tradycji edukacyjnej, jej prymitywnego upraszczania, zakłamywania i jej cynicznej manipulacji⁴⁷. Omawiana tu doktryna jest świetną egzemplifikacją indoktrynacji totalnej, opartej o „nauczanie zamknięte”, o „szkołę zamkniętą”. Zdecydowanie wpisała się w najbardziej „czarny”, antyliberalny, antyhumanistyczny, autorytarny i konserwatywny nurt w historii i teorii edukacji.

Szkoła w koncepcji Kriecka jest z intelektualnego i empirycznego zamierzenia i efektu instytucją totalną. Dlatego pierwszorzędne są tu techniki „prania mózgów”, procesy „obróbki ludzi”, traktowania ich jako „przedmioty nieożywione”, przedmioty „gorącej” i „zimnej” kalkulacji⁴⁸. H. Bergson powiedziałby, że zabiegi te, oparte na „drodze tresury”, przebiegały w wychowaniu zamkniętym. Wynikiem jego działań jest „bezosobowy porządek” społeczny, którego sednem są „bezosobowe obowiązki”⁴⁹. „Edukacja różgi”, jak mawiał J. Maritain, jest koncepcją despotyczną, fałszywie wyzwala osobowość, znieczula, pozbawiając nas serca, która zastępuje „przez jakiś organ doskonały, wystandaryzowany według reguł tego, czym każdy powinien być”⁵⁰.

⁴⁴ Tamże, s. 219.

⁴⁵ Tamże, s. 220.

⁴⁶ Tamże, s. 224.

⁴⁷ Por. T. Kroński: *Faszyzm a tradycja europejska*. [W:] *Rozważania wokół Hegla*. Warszawa 1960.

⁴⁸ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, op.cit.

⁴⁹ H. Bergson: *O wychowaniu zamkniętym i otwartym*. „Znak” 1991, nr 9, s. 6-7.

⁵⁰ J. Maritain, *Dynamika wychowania*. „Znak” 1991, nr 9, s. 32.

E. Goffman napisał, że wytworem instytucji totalnych są osobowości standardowe, zdepersonalizowane, zuniformizowane, wyzute z własnych przekonań, z wolności myśli i działań⁵¹. Taka osobowość jest rezultatem głównego mechanizmu szkoły totalitarnej, a mianowicie autorytaryzmu. W związku z tym należy przywołać opinię K. Jaspersa: „Jeśli duch szkoły jest autorytarny, a uczeń się przed nim nie broni, to niemal nieodwołanie wryje mu się autorytarne usposobienie w jego jeszcze miękką i podatną na formowanie istotę. Tacy uczniowie będą potrafili żyć nieświadomie w posłuszeństwie i uporze, ale nie w wolności”⁵².

⁵¹ E. Goffman, op.cit.

⁵² K. Jaspers: Uwagi o wychowaniu. „Znak” 1993, nr 9, s. 84-85.